DIPLÔME D'ÉTAT
ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

ITINÉRAIRES PRO

DEES

DC 1 Accompagnement social et éducatif spécialisé

Modules

- Le métier et la formation
- Les savoirs et savoir-faire à mobiliser
- La méthodologie des épreuves de certification

4e édition

le Social .fr

Vuibert N°1 DIPLÔMES DU SOCIAL

DEES

DC1. Accompagnement social et éducatif spécialisé

Sous la direction Stéphane Rullac

Odile Pougnaud
Philosophe de formation
et psychologue clinicienne-
psychothérapeute

Philippe Ropers
Directeur général d'une association
du travail social

Cécile Soris
Éducatrice spécialisée
et directrice d'une association
d'action sociale

Avec la collaboration de :
Stéphane Rullac
Éducateur spécialisé et docteur
en anthropologie

Ahmed Nordine Touil
Enseignant en sciences humaines
à l'université

4e édition

le Social

Vuibert

ISBN : 978-2-311-20064-5

Conception couverture : HDL Design / Conception intérieur : Linéale Production

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. Le « photocopillage », c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le « photocopillage » menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. Des photocopies payantes peuvent être réalisées avec l'accord de l'éditeur. S'adresser au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, F-75006 Paris. Tél. : 01 44 07 47 70.

© Vuibert – octobre 2014 – 5, allée de la 2e D.B., 75015 Paris - Site Internet : http://www.vuibert.fr

Avant-propos

Le diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES) a fêté ses 40 ans en 2007, tout en se voyant simultanément remanié pour la seconde fois de son histoire. Après 1990, la formation proposée aux éducateurs spécialisés est de nouveau revisitée par le décret n° 2007-899 du 15 mai 2007. Toute modification porte en elle la même question : qu'apporte la nouvelle donne et représente-t-elle un progrès ?

Les huit anciennes unités de formations (UF) laissent la place à quatre domaines de formation (DF). En passant d'une approche thématique (UF 1 : Pédagogie générale ; UF 2 : Pédagogie de l'expression et techniques éducatives ; UF 3 : Approches des handicaps, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée ; UF 4 : Vie collective ; UF 5 : Économie et société ; UF 6 : Unité juridique ; UF 7 : Culture générale professionnelle ; UF 8 : Unité de spécialisation), à celle de la compétence, le nouveau DEES est révolutionné. En effet, la formation est désormais structurée autour de l'acquisition de quatre domaines de compétences (DC 1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé ; DC 2 : Conception et conduite de projet éducatif spécialisé ; DC 3 : Communication professionnelle en travail social ; DC 4 : Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles).

Ce changement est révolutionnaire dans la mesure où la formation est directement mise au service de l'acte éducatif. Les formateurs ont désormais l'obligation de dispenser un contenu et de mettre en place un processus formatif tourné vers le savoir-faire. Cet objectif implique l'interdisciplinarité et renvoie à l'arrière-plan l'approche thématique. Le fameux lien avec le terrain est intimement lié aux contenus dispensés ; il est même au cœur de l'objectif pédagogique. Cette exigence d'opérationnalité incombe dorénavant exclusivement aux formateurs qui sont tenus de mettre leurs connaissances au service d'un métier.

Ce nouveau dispositif intègre massivement la méthodologie dans son contenu : le travail d'équipe, la méthodologie de projet et les écrits professionnels. Le défi formatif est de ne pas tomber dans l'acquisition d'une procédure qui oublierait que l'humain reste au cœur de l'éducation spécialisée. Le projet éducatif s'adresse à des individus qui doivent rester maîtres de leur existence. Ainsi, en nous penchant sur le « comment », nous allons défendre le « pourquoi » et à travers lui l'identité professionnelle.

Cette réforme donne une place plus importante aux lieux de stage. En validant seuls les écrits professionnels que chaque étudiant est tenu de réaliser pendant ses stages, les « acteurs de terrain » se voient confier, en totale autonomie, un accompagnement pédagogique et une certification. Cette reconnaissance rapproche un peu plus la formation des réalités de terrain.

Cette réforme porte finalement en elle la définition d'une méthodologie propre à l'éducation spécialisée qui dépasse la méthodologie de projet, pour s'affirmer comme une véritable pédagogie de l'éducation spécialisée. Les manuels que nous vous proposons pour les quatre domaines de compétences contribuent à cette indispensable construction théorique collective. La responsabilité de tous les acteurs de ce champ professionnel consiste aujourd'hui à développer la théorie qui est le fruit de la pratique mise en œuvre quotidiennement.

Stéphane Rullac
Directeur de collection

Sommaire

Introduction générale – Logique et philosophie du DC 1 9

Partie 1. Essai d'une typologie des publics qu'un éducateur spécialisé peut rencontrer

Introduction 15

I **Enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement, des difficultés d'insertion ou de socialisation** 20

II **Publics handicapés moteurs, mentaux ou sensoriels adultes** 27

III **Adultes en difficulté d'insertion sociale, familiale, professionnelle ou psychologique** 31

Conclusion – Lorsqu'*alter* rencontre *ego* 34

Types de structures éducatives, sociales, médicales et médico-sociales 36

Partie 2. Psychologie

Introduction 42

I **Les théories du fonctionnement psychique** 44

II **L'être humain : un être en devenir** 59

III Psychopathologie 80

IV Thérapeutiques 99

Conclusion 114

Partie 3. L'acteur dans son environnement socio-culturel

I Le processus de socialisation par la culture 118

II Sociétés modernes et sociétés traditionnelles 122

III L'intégration, processus qui complète la socialisation .. 128

IV La socialisation selon Pierre Bourdieu 131

V Stigmatisation 134

VI Des lieux de socialisation 138

VII La famille 140

VIII Le monde de la jeunesse 151

XI L'insertion 173

X L'entreprise 178

XI L'exclusion 185

XII La situation spécifique de la migration 194

XIII Les freins à l'apprentissage 197

XIV L'économie comme facteur de socialisation 204

Partie 4. Éléments de pédagogie de l'éducation spécialisée

I Fonctionnement collectif et place de la personne 242

II L'action éducative : les fondements 274

III L'action éducative : les supports 318

Partie 5. La certification : épreuve de pratiques professionnelles

L'épreuve de pratiques professionnelles 350

Conclusion générale – Un guide pour une éthique éducative spécialisée 354

Bibliographie générale 355

Partie 2

Psychologie

Par Odile Pougnaud

Introduction

Proposer une perspective sur le développement humain, de la naissance à la mort, avec ses logiques, ses exceptions que sont les différentes manifestations psychopathologiques, ne peut être tenté que si les bases sur lesquelles cette perspective s'appuie reçoivent une explication. Par la suite, des propositions pourront être avancées pour tenter de soulager, voire de remédier à la souffrance psychique.

La perspective envisagée ici présente brièvement les différentes approches possibles du fonctionnement mental de l'être humain, tout en privilégiant l'approche clinique, qui correspond à une prise en compte de la globalité du sujet, à travers ce que celui-ci donne à voir, à entendre, à comprendre.

Cette perspective nous semble correspondre à la rencontre des personnes au quotidien, à laquelle conduit nécessairement le métier d'éducateur. Comprendre *a minima*, dans un entretien éducatif, ce qui se joue dans la relation ou dans les symptômes qui se donnent à voir, peut aider à amener des éléments de réponse pertinents, à prendre les décisions qui s'imposent.

Position difficile, dans ce métier, que celle de devoir se dégager des positions émotionnelles suscitées par les nombreuses situations – souvent dramatiques – auxquelles tout au long de sa carrière, un éducateur est confronté, tout en gardant une relation de confiance et une écoute attentionnée. Positions émotionnelles engendrées par l'intensité de la souffrance humaine, notamment celle de l'enfant, qui peuvent conduire à des réactions intempestives, voire à la prise de décisions pleines de bonne volonté, mais peu susceptibles d'aider une famille en détresse. Il s'agit parfois de pouvoir prendre sur soi, de tolérer la violence de son ressenti pour mieux parvenir à aider la famille.

Un autre écueil est celui d'une réaction en fonction des idéaux – éducatifs, moraux, sociaux, culturels –, que chacun a intériorisés au fil de son histoire, de celle des parents et grands-parents, au long de ses expériences. Les modèles en question, s'il n'y prend pas garde, peuvent interférer à l'insu du professionnel et influencer ses décisions.

Pouvoir comprendre quelque chose du fonctionnement psychique de l'autre souffrant, c'est pouvoir soi-même prendre une certaine distance, ne pas s'identifier à cet autre au-delà de ce qui est utile, ne pas projeter sur lui ses propres sentiments, émotions, idéaux. Une des difficultés majeures du travail éducatif réside dans le fait que, dans toute rencontre humaine, il y a échange : une relation se noue, où se pose alors la question de savoir quelles sont les pensées qui proviennent de sa propre histoire ou de celle de l'autre.

Le fonctionnement psychique humain se caractérise par sa complexité, par son étonnante et inépuisable richesse, par l'infinie variation de ses modalités de fonctionnement, tant normales que pathologiques. L'être humain est un sujet chaque fois unique, qui va capitaliser tout au long de sa vie ses expériences, ses échecs, ses rencontres. L'alchimie en question sera heureuse ou bien contribuera à le déborder, le menacer, voire à le rendre malade.

La partie de cet ouvrage consacrée à la psychologie a pour objectif de donner des éléments de compréhension du fonctionnement psychique humain, de son développement, de son évolution et de ses transformations. L'adultocentrisme, qui nous faisait considérer l'enfant ou le vieillard à partir de nos représentations adultes, a fini par laisser place à une conception des modalités de fonctionnement psychique spécifiques aux âges de la vie, plus proche des processus biologiques en jeu, de maturation ou de vieillissement.

1 Les théories du fonctionnement psychique

L'intérêt que l'homme porte à lui-même et au monde qui l'entoure n'est pas nouveau. Il existe depuis la plus haute Antiquité. Ce qui préoccupait les philosophes de la Grèce antique, berceau de notre civilisation, c'était la question de la place que l'homme occupait dans le monde qui l'entourait, des rapports qu'il entretenait avec celui-ci. Que pouvait-il connaître de ce monde ? Le monde existait-il sans lui, à jamais inconnaissable ? La connaissance du monde était-elle à jamais tributaire de l'incarnation humaine et donc subjective ? La discussion prenait la forme, pour Platon, d'un débat entre l'intelligible et le sensible. Le conflit entre objectivité et subjectivité était né. Il dure depuis plus de deux mille ans. La philosophie s'est d'abord préoccupée de la connaissance du monde, de sa nature, et des modalités de cette connaissance. L'intérêt de la recherche s'est déplacé ensuite sur l'homme. Il a commencé à devenir un objet de connaissance pour lui-même, au centre du dispositif de compréhension du monde. Il est devenu sujet de la connaissance, source du savoir sur lui-même et sur le monde. C'était au siècle des Lumières.

La psychologie, telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est constituée à la fin du XIX^e^ siècle, lorsque l'essor des disciplines scientifiques, la génétique, la physiologie, a suscité le souhait d'un rassemblement de toutes les connaissances qui concernaient l'homme pour les unifier. Conçu dans un premier temps comme discipline scientifique, objectivable, expérimentable, le débat d'origine entre l'objectif et le subjectif s'est déplacé à l'intérieur même de la psychologie, donnant naissance à la psychologie expérimentale et à la psychologie clinique.

La psychologie expérimentale, calquée sur le développement des sciences, a pour objectif de mettre en évidence des liens de causalité entre différents phénomènes observés et les lois qui les régissent. Elle repose sur l'énoncé d'une hypothèse et sur sa démonstration par une expérimentation qui valide ou invalide la proposition de départ. Les outils de la psychologie expérimentale sont le contrôle des variables de l'expérimentation, la quantification, la mesure des résultats.

La psychologie clinique s'appuie sur l'écoute du sujet, son observation, la prise en compte de ses paroles. L'organisation interne qui se dégage du fonctionnement psychique, les variations individuelles et les constantes que l'on retrouve à l'œuvre dans ces variations ont permis de construire des représentations et des modèles de fonctionnement.

Plusieurs conceptions du fonctionnement psychique sont proposées dans ce chapitre. Elles reposent sur des conceptions philosophiques différentes de l'homme. Leurs apports respectifs procèdent d'un point de vue qui ne peut se donner chaque fois comme unique, mais dont l'originalité serait de venir enrichir, interroger, compléter les théorisations déjà existantes. Ces différentes théorisations et débats internes à la psychologie, mais aussi extérieurs à elle, témoignent de l'extraordinaire vitalité et fertilité de ce champ de connaissance, au-delà des divergences qui s'expriment parfois bruyamment notamment dans les médias.

1 La psychanalyse

a. La naissance de la psychanalyse

Le fondateur de la psychanalyse, Sigmund Freud, né en 1856 dans l'empire autrichien, est mort en 1939 en Angleterre où il venait de se réfugier après le rattachement de son pays à l'Allemagne nazie. Pendant toute sa carrière, Freud a tâché de décrire avec une précision toujours plus fine le fonctionnement de l'appareil psychique et d'apporter des réponses à des questions telles que : Qu'est-ce qui nous fait agir ? décider ? penser ? rêver ? réussir ou échouer ? mourir même ? Freud ne s'est pas contenté d'élaborer un travail théorique : la majeure partie de son temps, il l'a passée à écouter des patients pour tenter de soulager la souffrance mentale.

Au début de sa carrière, à Vienne, Freud est un scientifique qui travaille sur l'anatomie cérébrale. Quand il reçoit le choc des leçons de Charcot à la Salpêtrière, il abandonne la neuropathologie. En effet, Charcot se montre capable, en public, au moyen de l'hypnose, de susciter, puis de supprimer à volonté paralysies et anesthésies chez ses patientes hystériques. Preuve de l'absence de toute causalité organique dans l'origine de leurs troubles.

De retour à Vienne, Freud retrouve le docteur Breuer, qui lui a parlé d'une étrange patiente hystérique, Anna O. L'état de la jeune fille s'améliorait considérablement chaque fois qu'elle racontait au docteur Breuer, qui avait su gagner son entière confiance, les circonstances de l'apparition de ses hallucinations. Surtout quand elle revivait la charge émotionnelle qui accompagnait ses symptômes. C'est à ce propos que cette patiente a inventé la notion de « *talking cure* », cure par la parole, qui fait remonter à la conscience des souvenirs et des émois refoulés, déformés, devenus méconnaissables.

C'est dans cette direction que Freud va s'orienter, après avoir renoncé à la suggestion par l'hypnose. Il faut noter que Breuer, lui, abandonna la nouvelle méthode dite « cathartique » : l'état amoureux qu'il avait involontairement déclenché chez sa patiente l'avait effrayé. En analysant le phénomène, Freud, là encore, a avancé plus tard un concept : le transfert.

Dès lors, au fil des années, alternant hésitations, innovations, corrections, Freud élabore sa méthode. Et peu à peu, avec l'instauration de la règle de la libre association du patient, l'observation d'une attitude de neutralité bienveillante de la part du praticien, la mise en place du dispositif divan-fauteuil qui permet de se parler sans se voir, la fixation de la fréquence et de la durée des séances, la psychanalyse, telle qu'elle se pratique à présent, commence à voir le jour.

Au fur et à mesure du déroulement des cures de patients et de la production régulière de son œuvre, Freud s'efforce de préciser ses découvertes concernant la description de l'appareil psychique.
En 1900, la publication de *L'Interprétation des rêves* a été accueillie par un silence presque complet. Pendant des années encore, Freud demeure seul. Mais ses idées ont cheminé bien après lui. Elles font partie maintenant de notre patrimoine culturel, celui que l'on utilise sans plus savoir d'où il vient.

b. L'inconscient : le réservoir des pulsions

L'inconscient est le concept principal de la psychanalyse. Si Freud a inventé le mot, il n'a pas découvert la chose, élaborée durant des siècles de culture européenne. On trouve déjà, dans la littérature et la philosophie, des mentions de la chose inconsciente chez Montaigne, La Rochefoucauld, puis plus nettement chez Leibniz, Schopenhauer, et surtout Nietzsche, en qui on a pu voir un précurseur immédiat du fondateur de la psychanalyse.
À l'origine de toute activité psychique, il y a pour Freud une énergie psychique, enracinée dans le biologique. Ce sont les pulsions. La théorie psychanalytique repose sur la théorie des pulsions, qui constitue le soubassement du système. La source d'énergie crée une tension interne dont le but est – au moyen d'un objet de désir – de se décharger, afin de ramener l'appareil psychique à un état de tension minimal. L'inconscient est le grand réservoir des pulsions, pulsions de vie, pulsions de mort aussi. L'inconscient est régi par le principe de plaisir, c'est-à-dire la recherche de la satisfaction. Il utilise, pour y arriver, un certain nombre de procédés, que l'on appelle les processus primaires. Ils sont l'expression de la logique de l'inconscient qui ne connaît ni le temps, ni le principe de non-contradiction.

c. Les deux théories de l'appareil psychique

La première topique

Du grec *topos :* « lieu ». La première figuration de l'appareil psychique proposée par Freud en 1900 se compose de trois systèmes : ils vont du fond vers la surface : l'inconscient, le préconscient, le conscient.

L'inconscient
L'inconscient, tel qu'il vient d'être évoqué, repose nécessairement sur une hypothèse – mais une hypothèse légitime. En effet, le fonctionnement de la conscience, par définition transparente à elle-même, s'avère incapable d'expliquer la genèse de certains événements psychiques : rêves, lapsus, actes manqués, oublis de noms, obsessions, symptômes, phobies, délires… tous rejetons de l'inconscient, productions qui témoignent de la vie inconsciente, et porteuses d'un ou plusieurs sens.

Le préconscient
Situé entre le conscient et l'inconscient, le préconscient constitue une instance intermédiaire entre les deux systèmes. Les contenus proprement inconscients ne peuvent accéder à la conscience qu'après un passage par la zone du préconscient. C'est dans cet entre-deux que le matériel inconnu issu de l'inconscient est susceptible de rencontrer le

langage. Ce qui est préconscient est encore inconscient, mais s'avère capable de passer à la conscience et à la verbalisation. « Tout ce qui est conscient a d'abord été inconscient », affirme Freud. Toutefois, la plupart des contenus inconscients, poussés vers la conscience, se heurtent au barrage de la censure ; ensuite, frappés de refoulement en raison de leur charge sexuelle jugée inacceptable, ils retournent dans l'inconnu.

Le conscient

Il prend place à la périphérie de l'appareil psychique. Il est en contact avec la réalité extérieure. Il fait fonction de charnière entre monde intérieur et monde extérieur. Dans la zone de la conscience, se rencontrent les informations provenant de la vie intérieure et les sensations venues du dehors. De là, une incessante interaction et un constant conflit entre le principe de réalité, qui représente toutes les contraintes extérieures auxquelles est soumise la conscience, et le principe de plaisir qui gouverne l'inconscient.

La seconde topique

Vingt ans après la première topique, Freud présente, au début des années 1920, une seconde théorie de l'appareil psychique qui met en jeu trois instances : le ça, le moi, le surmoi.

Le ça

À propos du ça, Freud reprend la plupart des propriétés qui, dans la première topique, définissaient le système de l'inconscient. Le ça, en totalité inconscient, est, d'après Freud, « ouvert à son extrémité du côté somatique », c'est-à-dire du côté du corps, du biologique, de l'archaïque, du primitif… et donc logiquement régi par le principe de plaisir. Le ça est le réservoir premier de l'énergie pulsionnelle du sujet ; c'est le dynamisme du ça qui anime les deux autres instances de l'appareil psychique : moi et surmoi. Freud a souligné l'aspect chaotique du ça : « Il n'a pas d'organisation, il ne promeut aucune volonté générale… des motions pulsionnelles contradictoires y subsistent côte à côte sans se supprimer l'une l'autre. » De là, le pronom neutre, « ça », qui a été choisi pour le désigner.

Le moi

Puisque l'énergie libidinale du ça alimente le moi, il est logique que Freud affirme : « Le moi conflue avec le ça vers le bas. » Ce qui explique qu'une partie du moi soit inconsciente. Reprenant des éléments de sa première topique de l'appareil psychique, Freud précise : « Le moi est la partie du ça modifiée sous l'influence du monde extérieur par l'intermédiaire du système préconscient-conscient. »

De là, aussi, la position inconfortable du moi, soumis, contrairement au ça, au principe de réalité. Dans la théorie psychanalytique, on représente souvent, avec humour, le moi comme un médiateur surmené qu'on a chargé de la mission impossible de concilier les revendications du ça, les exigences du monde extérieur et, enfin et surtout, les impératifs du surmoi.

Le surmoi

En grande partie inconscient, le surmoi « plonge dans le ça ». Le surmoi est une instance séparée du moi, qui s'est constituée par intériorisation des interdits parentaux. Le surmoi domine le moi en exerçant une fonction critique sur lui : son rôle est assimilable à celui

d'un juge. On parlera couramment, à propos de certains patients qui « ne s'autorisent rien », de « surmoi féroce » : il condamne, il commande, il inhibe.
Cependant, l'action de la conscience morale, la fonction d'introspection, la formation des idéaux sont aussi à mettre à l'actif du surmoi, qui, quand il présente un modèle auquel le sujet cherche à se conformer, sera nommé idéal du moi.

d. L'angoisse

L'angoisse est un éprouvé de danger dont l'origine n'est pas consciente. Freud a élaboré deux théories de l'angoisse. Dans la première, elle est une réponse à une absence de décharge et de satisfaction de la pulsion sexuelle. Dans la deuxième, Freud élargit sa pensée. Le moi, soumis à un afflux d'excitation qu'il ne peut décharger réagit par de l'angoisse. « L'angoisse doit être tenue pour un produit de l'état de détresse psychique du nourrisson », affirme-t-il. Ainsi, la naissance est la première expérience d'angoisse, accompagnée d'augmentation d'excitation, de tension, de décharge, de déplaisir…
L'angoisse, en effet, présente un caractère de déplaisir particulier, qui a pour but de mettre le sujet en alerte face à la menace interne liée à la perte de l'objet d'amour. C'est l'angoisse signal de danger. Freud montre que l'angoisse de séparation sert de trame à toutes les angoisses de l'être humain : angoisse de la naissance, certes, mais aussi angoisse du sevrage, angoisse de castration, angoisse de mort.
Contre l'angoisse, le moi met en place une série de mécanismes de défense.

e. Les mécanismes de défense

Ils désignent les techniques que le moi utilise dans ses conflits avec les revendications pulsionnelles en provenance du ça, et contre tout ce qui peut susciter le surgissement de l'angoisse. Les mécanismes de défense font partie du fonctionnement normal de tout sujet. Anna Freud a dénombré dix mécanismes de défense. Après elle, d'autres mécanismes de défense ont encore été mis en évidence.

Le refoulement

Pièce maîtresse de la psychanalyse freudienne, le refoulement est lié à la formation de l'inconscient.
L'opération du refoulement désigne le rejet dans l'inconscient de représentations conflictuelles liées à une pulsion en provenance du ça. La satisfaction de la pulsion apporterait sans doute du plaisir au sujet, mais aussi un déplaisir certain en entrant en contradiction avec les exigences du surmoi.
Les représentations conflictuelles, une fois refoulées, resteront actives tout en demeurant inaccessibles à la prise de conscience. Mais on pourra toujours assister à un retour du refoulé dans la conscience par des voies détournées, avec des procédés qui rendent ces représentations plus ou moins méconnaissables : les rejetons de l'inconscient.

La régression

La régression désigne le retour du sujet à des étapes dépassées de son développement. Elle marque le passage à des modes d'expression et de comportement d'un niveau inférieur du point de vue de la complexité, de la structuration et de la différenciation.

La formation réactionnelle

C'est un investissement conscient, directement opposé et d'intensité égale à un investissement pulsionnel inconscient. Exemple des traits liés au caractère anal de saleté, de souillure : l'investissement conscient sera celui de l'ordre, de la propreté. Exemple aussi de l'égoïsme transformé en altruisme, de la cruauté renversée en compassion.

L'isolation

Lorsque le sujet se trouve dans l'incapacité de refouler les pensées dérangeantes, il peut dissocier la charge affective, l'émotion des pensées. Ainsi neutralisées, les pensées peuvent demeurer conscientes.

L'annulation rétroactive

C'est un mécanisme mental qui repose sur la toute-puissance magique de la pensée. Le sujet considère que les représentations qui le dérangent n'ont jamais existé. Pour cela, il met en jeu d'autres actes, pensées ou comportements destinés à effacer tout ce qui était lié aux représentations gênantes. Exemple des actes expiatoires dans les rites religieux ou des besoins de vérification obsessionnels.

La projection

Le sujet attribue à autrui les désirs qu'il méconnaît en lui. Freud découvre la projection dans la paranoïa. La projection est décrite comme une défense qui est le détournement du mécanisme normal consistant à attribuer à l'extérieur l'origine d'un déplaisir.
Plus tard, Freud décrit la défense phobique comme une projection dans le réel du danger pulsionnel. « Le moi se comporte comme si le danger de développement de l'angoisse ne venait pas d'une motion pulsionnelle, mais d'une perception ; il peut donc réagir contre ce danger extérieur par des mesures d'évitement. »

L'introjection

Par ce processus psychique, le sujet fait passer des objets du dehors au dedans. C'est un mécanisme normal pour l'enfant qui s'approprie ainsi des parties du monde extérieur. L'introjection a été également évoquée par Freud dans son analyse de la mélancolie. Freud montre que le mélancolique a introjecté l'objet d'amour disparu et que les reproches que le sujet s'adresse sont en fait destinés à l'objet incorporé dans son moi.

Le déplacement

Lorsqu'une représentation est refoulée, la charge affective qui l'accompagnait se trouve libérée. Cette charge va investir d'autres représentations, d'autres objets. C'est, par exemple, le mécanisme à l'origine de la phobie : la peur d'une souris est associée, à l'origine, à une autre représentation, refoulée, elle.

La dénégation

Le sujet ne peut pas accepter qu'une idée, une représentation, puisse le concerner. Il perçoit la représentation, il perçoit la charge affective liée à la représentation, mais s'en défend en refusant d'admettre que la représentation mentionnée puisse le toucher affectivement.

Le clivage

C'est un mécanisme archaïque. Le clivage du moi est un phénomène qui se produit sous l'effet d'un traumatisme psychique : le moi de l'enfant, qui cherche à maîtriser son angoisse, réagit à une revendication pulsionnelle trop puissante en se scindant en deux. Les deux parties se méconnaissent sans aucun lien possible. L'une reste en contact avec la réalité ; l'autre, par le délire, construit une réalité autre.
Le clivage de l'objet concerne l'autre que soi. L'objet en psychanalyse est ce par quoi la pulsion cherche à se satisfaire. L'objet peut être partiel, réel ou fantasmé. Le clivage de l'objet, décrit par Mélanie Klein, désigne la dissociation de l'objet en « bon » et « mauvais ». Dissociation mise en œuvre par l'enfant en développement ou le psychotique afin de lutter contre l'invasion de l'angoisse, et qui signale la non-élaboration de la position dépressive, étape développementale constitutive de l'identité du sujet.

Le déni

Le déni est un mécanisme caractéristique de la psychose. Tout le rapport du sujet à la réalité disparaît. Il se produit une rupture entre le moi et la réalité, qui laisse le moi sous l'empire du ça. Ensuite, le moi reconstruit une autre réalité conforme aux désirs du ça. De là, les discours délirants, les hallucinations visuelles, auditives…
Certains mécanismes de défense mobilisent une grande quantité d'énergie psychique, rendant peu disponible le sujet pour d'autres investissements ; ce sont des mécanismes de défense archaïques, utilisés dans la psychose et les troubles graves de la personnalité : déni, clivage, projection. D'autres se mettent en place au cours du développement et sont constitutifs de tout fonctionnement névrotique normal ou pathologique : le refoulement, le déplacement, la formation réactionnelle, la sublimation, etc.

f. La psychodynamique

Pour comprendre ce qu'est le fonctionnement psychique dans le modèle psychanalytique, il faut prendre en compte le fait qu'entre les différentes instances de l'appareil psychique précédemment décrit, s'organisent des conflits, selon la plus ou moins grande rigidité du surmoi, la pression des forces pulsionnelles ou la faiblesse du moi. Les conflits internes sont violents, parfois profondément destructeurs. Pour lutter contre les forces en jeu, le moi mobilise des mécanismes de défense. Quelquefois, il trouve une solution de compromis, entre les exigences pulsionnelles et les défenses surmoïques. C'est le symptôme.
Comprendre les forces en jeu, les conflits et les instances en action dans les conflits, les équilibres, les ruptures d'équilibre, les modifications et les résistances, évaluer aussi les capacités de changement constituent l'approche psychodynamique.

Partie 4

Éléments de pédagogie de l'éducation spécialisée

Par Cécile Soris

III L'action éducative : les supports

1 L'entretien

Les échanges verbaux entre deux et/ou plusieurs personnes occupent une place centrale dans le déroulement des interventions éducatives. L'entretien constitue l'un des moyens privilégiés pour accéder au discours d'autrui comme le soulignent **Capul** et **Lemay** :

> « C'est par l'écoute de ce que l'autre transmet que nous lui démontrons respect et estime ; c'est par l'empathie que nous pouvons reconnaître les éléments latents d'un message et les traduire d'une manière recevable ; c'est par la reprise de son discours en termes apaisés et cohérents que nous réalisons notre fonction de contenant ; c'est en lui renvoyant, face à sa désespérance éventuelle, les éléments constructifs de son existence que nous lui reflétons une image positive de son devenir ; c'est en l'aidant à aller à son rythme un peu au-delà de ce qu'il désirait exprimer que nous prouvons nos capacités mobilisatrices. Tout l'art d'un éducateur est de savoir capter au bon moment, aux détours apparemment décousus, le message formulé afin de confirmer qu'il a été entendu ; puis de savoir prononcer le mot ou la phrase dont le contenu est tantôt libérateur, tantôt évocateur d'une nouvelle idée. »[1]

Accompagner autrui vers une meilleure connaissance de lui-même, vers une réalisation de ses projets, est une intention louable mais insuffisante si elle n'est pas doublée d'une capacité à l'écouter et à l'entendre, dans sa vérité brute. À titre d'illustration, lors de temps partagés au quotidien en internat, l'éducateur spécialisé a de multiples occasions d'échanger avec ceux qu'il accompagne, soit individuellement, soit collectivement : lors de moments en apparence anodins (lever, coucher, repas, activités, etc.), de temps « forts » (crise, conflit, rendez-vous importants, etc.), dans le cadre d'entretiens prévus ou décidés sur-le-champ avec le jeune et sa famille. De même, en action éducative en milieu ouvert (AEMO), l'éducateur fonde l'essentiel de son intervention sur des entretiens individuels et familiaux. Pour autant, la situation d'entretien mettant en scène plusieurs protagonistes – au minimum deux – repose sur un savoir-être et un savoir-faire qui ne s'acquièrent pas de fait. Plusieurs facteurs viennent entraver la réception et l'expression verbale et non verbale, comme par exemple, une résistance personnelle ou une altération de la capacité d'attention qui trouble la qualité de l'échange. Ces obstacles se retrouvent aussi bien chez l'usager que du côté du professionnel.

1. Michel Capul et Michel Lemay, *op. cit.*, p. 206.

a. Les conditions d'un échange « suffisamment bon »

Comment l'éducateur spécialisé peut-il encourager le discours d'autrui, se rendre compréhensible et accessible à celui qu'il accompagne, donner une valeur structurante à l'échange ? À cette question, nous ne pouvons opposer un mode d'emploi donnant la garantie à l'éducateur d'un échange « suffisamment bon ». En revanche, l'éducateur se doit de prendre certaines précautions qui se muent en exigences que précisent Capul et Lemay.

L'impératif du discours authentique

« On ne peut parler vrai qu'en assumant sa culture et sa génération, et en respectant la culture et la génération de l'autre : toute transposition à ce niveau n'est qu'une caricature de communication »[1]. Nul besoin de falsifier son discours, la tonalité de sa voix, d'employer un vocabulaire supposé en adéquation avec des effets de mode, liés à une génération ou à un groupe, pour échanger avec un enfant ou un adolescent ; être soi-même reste le maître mot, d'autant que ces artifices gâchent la relation éducative et peuvent discréditer la position prise par l'éducateur.

La capacité à se rendre accessible aux personnes

Comme nous l'avons déjà souligné, l'éducateur travaille à accompagner l'élucidation de l'énigme d'autrui. En fonction de ses troubles – du langage (dyslexie, dysphasie, dysorthographie, etc.) et/ou du développement –, du contexte socioculturel, des perturbations cognitives et affectives, l'enfant, l'adolescent ou l'adulte est quelquefois dans l'impossibilité de rendre intelligible ce qui l'entrave : il ne possède pas les moyens requis pour accéder au sens de ses actes ; il ne détient pas non plus les moyens pour mettre en mots ce qui le persécute, l'angoisse, le fait souffrir ; il ne peut accéder au sens du langage. C'est pourquoi l'éducateur doit s'interroger sans cesse sur ce que l'usager peut comprendre et exprimer, pour se rendre accessible. Cette compétence donne un sens au mot qui angoisse, qui pétrifie.

Accompagner le désir de communication

C'est par la création de lieux d'expression, « de territoires de rencontre », d'espaces de convivialité que les jeunes font l'apprentissage de la parole et ont le désir de communiquer à eux-mêmes et à autrui leurs ressentis : l'éducateur est à la fois celui qui encourage la parole et permet de la faire circuler.

b. Approche dynamique de l'entretien

La situation d'entretien met en scène au moins deux personnes qui interagissent. Dans cette relation intersubjective, nous agissons et réagissons en fonction de plusieurs paramètres : les objectifs de l'entretien, nos buts personnels, le contexte de l'entretien. Bien que l'éducateur projette souvent de réaliser un entretien selon des intentions précises (les siennes) et dans un temps déterminé (l'éducateur définit le cadre et la durée), la situation d'entretien en elle-même reste à la merci de plusieurs facteurs imprévisibles : alors qu'il est

1. *Ibid.*, p. 206.

prévu d'aborder un thème choisi donnant au professionnel le sentiment de maîtriser la situation, en apparence, les interactions produites sur le moment ouvrent de nouvelles perspectives qui peuvent être tout aussi déstabilisantes qu'enrichissantes. En cela, la dynamique de l'entretien échappe clairement à nos prévisions dans la mesure où ce contexte met en scène des personnes dont les buts sont quelquefois énigmatiques et les réactions inattendues.

> « L'entretien est une communication verbale ; les échanges utilisent le langage et les signes non-verbaux ; c'est une intercommunication à sens unique puisque l'interviewer fait un effort de compréhension de l'autre et que cet effort n'est pas réciproque ; c'est une situation qui a des composantes propres, des caractéristiques originales, à la fois du point de vue "statique" (déterminations de la situation à un moment donné), et du point de vue "dynamique" (dans son déroulement)[1]. »

Mucchielli estime que **l'entretien d'aide n'est pas** :

- une conversation du type : « On s'assoit et on devise » ;
- une discussion où l'on cherche à réfuter ou répondre aux arguments de la part de l'autre, où « la compréhension de l'autre est bouchée par les positions personnelles *a priori*[2] » ;
- une interview, au sens journalistique du mot, qui répond à des impératifs étrangers à l'aide ;
- un interrogatoire où la personne interrogée est dans une position suspecte, voire coupable ;
- un discours de l'interviewer où seul le monologue le caractérise ;
- une confession où celui qui interroge s'arroge le droit de pardonner ou d'absoudre en tant que détenteur d'une vérité morale ;
- la recherche d'un diagnostic référé à un tableau clinique ou une classification scientiste.

L'entretien **non directif**, n'entre pas dans une logique non interventionniste : « l'aidé choisit de se faire aider mais n'abandonnera ni sa liberté ni sa responsabilité dans la résolution de ses difficultés[3]. » Dans le prolongement de sa démonstration, l'auteur nous invite à privilégier l'entretien selon les **principes** suivants[4] :

- **une attitude d'intérêt ouvert** qui permet une disponibilité intégrale, sans préjugé ni *a priori* d'aucune sorte, une manière d'être et de faire qui soit un encouragement continu à l'expression spontanée d'autrui ;
- **une attitude de non-jugement** qui permet de tout recevoir, de tout accueillir, sans critique, ni culpabilisation, ni conseil. Il ne s'agit donc pas de faire valoir ses propres références, ses représentations, son système de valeurs, etc. ;
- **une attitude de non-directivité** qui repousse les présupposés ou la recherche de vérification d'hypothèses. La personne reste à l'initiative complète de la présentation de son problème et de son itinéraire ;

1. Roger Mucchielli, *L'Entretien de face-à-face dans la relation d'aide*, ESF, 1996, p. 34.
2. *Ibid.*, p. 14.
3. *Ibid.*, p. 19.
4. *Ibid.*, p. 19.

- **une intention authentique** qui permet de comprendre autrui dans sa propre langue, de penser dans ses termes, de découvrir son univers. S'il ne s'agit pas d'interpréter, il est en revanche possible de tenter de décrypter, de décoder les significations des expressions qu'elles soient orales ou gestuelles ;
- **un effort continu pour rester objectif** qui permet de contrôler tout au long de l'entretien ce qui se passe.

La pratique de l'entretien suppose que la personne puisse se laisser aller à l'échange, s'exprimer, comprendre la situation d'entretien et ses modalités. Du côté de l'éducateur, la démarche compréhensive utilisée implique une position d'écoute et d'observation, afin que la personne puisse mieux comprendre ce qui la traverse, l'affecte et la pousse à agir d'une manière et pas d'une autre.

C. Les buts de l'entretien éducatif

Un détour par la pratique nous paraît utile avant d'énumérer les multiples buts possibles de l'entretien éducatif.

ÉTUDE DE CAS 1

Une situation d'entretien banale et singulière

M^me^ B. est reçue dans le cadre d'un entretien au service AEMO par deux travailleurs sociaux. D'emblée, elle leur signifie être venue contre son gré – « *parce que le juge des enfants m'y oblige* » – et ne pas reconnaître d'intérêt pour elle dans cet échange. Elle se dit en capacité de résoudre ses problèmes indépendamment des services sociaux et, pour ce faire, déploie toute une série d'arguments pour attester de son envie de s'en sortir et d'offrir à ses enfants des conditions éducatives satisfaisantes. Dans le même temps, ce même argumentaire porte des contradictions significatives où elle évoque l'isolement, la précarité de sa situation administrative, sociale, économique, ses difficultés dans l'éducation de ses enfants. Elle dit aussi en filigrane ne pas pouvoir répondre aux exigences incessantes de ses enfants, ne pas pouvoir les suivre dans leur scolarité. Elle aborde enfin son histoire personnelle. Après ce long monologue de M^me^ B. traversé par de multiples émotions, les travailleurs sociaux reprennent avec elle les points mis en exergue ; ils prennent connaissance ensemble du jugement en assistance éducative que M^me^ B. refusait obstinément de lire. L'échange se déroule dans un climat serein. Au terme de ce premier entretien, M^me^ B. accepte un nouveau rendez-vous.

Commentaires

Au cours de cet entretien, M^me^ B. se dit finalement prête à renouveler l'expérience. Cette issue positive se retrouve fréquemment dans le travail social, et particulièrement dans le contexte judiciaire qui repose sur la contrainte. L'obligation n'aide *a priori* pas à créer de bonnes conditions à la rencontre, tant pour la personne que les travailleurs sociaux : la personne doit se soumettre à la décision du juge des enfants et supporter que des intervenants entrent dans son intimité familiale, évoquent des problèmes qui lui sont personnels alors qu'elle n'en a nullement fait la demande. Pour autant, et parce que nous devons souligner le caractère provisoire de l'intervention éducative, ces

entretiens renouvelés basés sur l'écoute, la confiance et le respect mutuel rendent possible l'échange entre M^me^ B. et les éducatrices et permettent de surcroît d'aborder des questions éducatives à travers son vécu, la perception de son histoire personnelle. Dans ce cas, l'entretien est sans nul doute le moyen de ponctuer une suite d'événements ininterrompus et de poser des mots sur les actes.

Selon Capul et Lemay, l'entretien permet de :

- **prendre conscience de certains de ses comportements :** bien des jeunes accompagnés au quotidien, réagissent dans l'immédiateté. Leur geste précède leur pensée. L'entretien devient alors un support – un temps donné dans un cadre précis – propice à la réflexion qui « s'adresse autant à la sphère cognitive qu'à la sphère affective du sujet »[1] ;
- **raviver les souvenirs :** alors que le quotidien se déroule dans une répétition marquée, entre autres, par des habitudes, des temps « forts », de l'ennui et des épisodes douloureux, il est utile que l'éducateur le ponctue d'un échange qui réveille les « bons moments ». Cette simple évocation peut être à l'origine de « la réanimation de la vie psychique » de celui qu'il accompagne ;
- **resituer la chronologie des événements :** en proposant un retour sur les événements à l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, l'éducateur peut « donner sens à un flot de périodes « astructurées », empêcher l'évaporation des souvenirs, les inscrire dans le temps et l'espace ;
- **découvrir son aptitude à intervenir sur les événements :** c'est par la projection dans le futur qu'il peut y avoir projet d'anticipation. Ce processus devient possible lorsque l'enfant, l'adolescent ou l'adulte admet « l'incongruité » de certaines conduites habituelles et cherche à les ajuster ;
- **établir un lien entre les multiples comportements actuels et les comportements passés :** cela consiste pour la personne à prendre conscience, à un niveau intellectuel et émotif, de ses mécanismes répétitifs et des changements qu'elle met en place. Ce processus est le premier pas nécessaire à tout effort mobilisateur ;
- **décoder certaines consignes ou certaines situations qui n'ont pas été comprises :** lorsque les demandes les plus banales de l'éducateur sont à l'origine d'angoisses ou d'incompréhensions, elles doivent être l'objet d'explications et d'explicitation ;
- **se réentendre dans ses formulations :** en développant « l'écoute de soi-même secondaire », le jeune peut modifier une pensée excessive, défensive ou inappropriée. ;
- **apprendre à synthétiser :** savoir dire l'essentiel « au bon moment », pour être entendu, c'est apprendre à structurer sa pensée. En regroupant les éléments disparates de ses représentations mentales, la personne accompagnée élabore son discours par une prise de distance entre l'acte et la pensée ;
- **prendre conscience de ses aptitudes durant une activité et de la démarche qui a rendu possible la réussite :** par le retour sur une succession d'actes qui ont pu déboucher sur une réalisation, l'usager prend conscience de son potentiel créatif ; ce qui le valorise ;

1. Capul et Lemay, *De l'éducation spécialisée,* Érès, 1999, p. 214.

- **savoir exprimer ses émotions et ses états de tension :** en substituant le mot à l'agir, la personne fait l'expérience de la distanciation, du retour sur soi qui l'éloigne d'un vécu jusque-là pulsionnel ;
- **découvrir le plaisir de la communication verbale :** par la réconciliation avec des mots trop longtemps scellés, l'usager découvre dans l'expérience de l'échange – qui prend souvent appui sur le quotidien partagé – le plaisir de l'échange verbal ;
- **se préparer à des rencontres verbales hors de son environnement habituel :** c'est d'abord comprendre l'influence déterminante du maniement de la parole, puis l'utiliser et enfin se mettre à parler soi-même.

d. Les facteurs d'influence dans la dynamique d'entretien

Plusieurs facteurs influencent significativement toute situation d'entretien. Bien qu'il n'existe aucune recette garantissant le bon déroulement systématique des entretiens, certains éléments sont à prendre en compte pour favoriser des conditions propices à l'échange. Rappelons que tout entretient crée *a priori* des tensions qu'il convient d'appréhender pour limiter l'espace dévolu à l'échange. Nous présentons ici trois dimensions à prendre en compte avec le plus grand soin.

L'espace-temps et le cadre de l'entretien

Le temps
À quel moment l'entretien est-il réalisé ? Est-ce après une longue journée harassante pour chacun ? Il va de soi que la disponibilité psychique de l'éducateur et celle de la personne déterminent fortement la qualité de l'entretien.

La durée
Pour quelle durée ? À quel moment estime-t-on que l'entretien doit cesser ? Un entretien fleuve ou de très longue durée n'est pas synonyme de qualité mais souvent de redondances et de fatigue, voire d'impatience pour chacun.

Les positions spatiales des interlocuteurs
L'éducateur choisit-il de se mettre à côté ou face aux protagonistes de l'entretien ? Opte-t-il pour une distance ou une proximité avec ses interlocuteurs ? Pour répondre à ces questions, deux impératifs doivent orienter le choix de l'éducateur :
1. La circulation de la parole et une visibilité optimale des expressions non verbales, des positions adoptées par les protagonistes : l'éducateur doit privilégier le caractère interactif de l'entretien et procéder à des ajustements, le cas échéant.
2. La nature de l'entretien : est-ce un entretien « solennel » qui vise à valoriser le cadre institutionnel ? Ou est-il fondé sur la non-directivité de l'éducateur dans les échanges ?

La question « esthétique »
Réaliser un entretien dans un espace inadapté produit une crispation, un malaise et/ou un manque d'assurance de l'éducateur. À l'inverse, choisir un espace dans lequel on se sent à l'aise concourt au bon déroulement de l'entretien.

ITINÉRAIRES PRO — Une formation, un métier

DEES
DC 1 Accompagnement social et éducatif spécialisé

Un ouvrage complet pour réussir sa formation :

- La recherche d'une **typologie des publics**
- La **psychologie**
- L'acteur dans son environnement socio-culturel
- Les éléments de **pédagogie de l'éducation spécialisée**
- **La certification** : épreuves de pratiques professionnelles

Odile Pougnaud est philosophe de formation et psychologue clinicienne-psychothérapeute.
Philippe Ropers est directeur général d'une association du travail social.
Cécile Soris est éducatrice spécialisée et directrice d'une association d'action sociale.
Stéphane Rullac est éducateur spécialisé et docteur en anthropologie.
Ahmed Nordine Touil est enseignant en sciences humaines à l'université.

Et aussi pour le DEES

Les **Annales corrigées**

Les **Modules**

DC2, DC3, DC4

ISBN : 978-2-311-20064-5

Vuibert N°1 DIPLÔMES DU SOCIAL